Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9270392
Centre d'intérêt : 540

Les Examens de sanction des études secondaires. -- [Québec] : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1987.
16 f. ; 36 cm

Titre de la couv

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques

Descripteur(s) : Sanction des études * Evaluation de l'apprentissage * Examen scolaire * Etude comparative * Rendement scolaire * Histoire du Québec * Histoire du Canada * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le présent document vise à faire le point sur les pratiques dans le domaine de la sanction des études secondaires, à évaluer la justesse et la qualité des procédures et à inventorier certaines hypothèses de correctifs le cas échéant. A cette fin, il situe ces pratiques en relation avec ce qui peut être observé dans d'autres états comparables. Il démontre que les méthodes d'évaluation des apprentissages et de sanction des études sont autant influencées par des dimensions culturelles que par des considérations pédagogiques. Par la suite, le document examine les résultats d'ensemble des épreuves ministérielles de juin 1987 et de l'épreuve d'histoire du Québec et du Canada en particulier. Finalement, il attire l'attention sur les diverses alternatives possibles en matière de sanction des études : maintien des examens centralisés? Qui fait les examens? Sous quelle forme? Quelles modalités d'élaboration des épreuves? Comment déterminer la réussite et l'échec?

Type de document :

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S9

9270392

LES EXAMENS DE SANCTION DES ÉTUDES SECONDAIRES

Direction générale de l'évaluation
et des ressources didactiques

Septembre 1987

127A392

INTRODUCTION

Les résultats des épreuves ministérielles de juin 1987 sont caractérisés par une augmentation substantielle des taux d'échecs par rapport aux dernières années. Le Ministère a de plus reçu des critiques du milieu scolaire au sujet du contenu de certaines épreuves dont celle d'histoire du Québec et du Canada.

Cet événement, comme ce fut le cas en certaines occasions dans le passé, peut interroger la pertinence de nos pratiques au Québec dans le domaine de la sanction des études secondaires ainsi que la justesse et la qualité de nos procédures.

Le présent document vise à faire le point sur l'ensemble de cette question pour le bénéfice du Ministre et à inventorier certaines hypothèses de correctifs le cas échéant.

1. Certaines grandes questions reliées à l'évaluation des apprentissages au secondaire

Le Québec administre depuis de nombreuses années un programme d'épreuves centralisées pour la sanction des études secondaires, avec certaines caractéristiques qui lui sont propres:

- les épreuves couvrent la plupart des programmes enseignés en fin d'études secondaires;
- les épreuves sont majoritairement à choix multiples et à correction objective;
- le système de notation est en pourcentage avec une note de passage (60%) fixée a priori par règlement;
- les épreuves sont faites à partir des objectifs des programmes d'études lesquels sont obligatoires et les mêmes pour tous les élèves du Québec;
- le système d'examens est administré par le ministère de l'Éducation et les épreuves sont élaborées sous la responsabilité du Ministère;
- la réussite d'un certain nombre d'épreuves ministérielles est obligatoire pour que le diplôme soit délivré.

Et puisque, au Québec, nous administrons un programme d'épreuves ministérielles centralisées, et ce avec les caractéristiques qui viennent d'être évoquées, il peut être tentant de croire que c'est là une façon "normale" de voir les choses, un peu essentielle et inévitable.

C'est cependant loin d'être le cas et, au moment où nous abordons une réflexion sur cet aspect de notre système éducatif, il y a lieu d'en examiner certains éléments en relation avec ce qui se fait ailleurs en Occident, pour en apprécier "les grandeurs et les misères". Dans un sens, on pourrait dire que les systèmes d'examens sont davantage influencés par des impératifs culturels voire politiques, que par des impératifs purement pédagogiques.

1.1 Des examens centralisés: oui ou non?

Personne ne pourrait soutenir avec sérieux que les systèmes d'éducation de la Suède, de la Suisse, de la Belgique francophone, de l'Allemagne fédérale, de l'Ontario ou de trente-huit états américains sur cinquante sont moins bons que ceux du

Royaume-Uni, de l'Australie, de la France, de la Colombie-Britannique, de l'Alberta ou du Québec.

Pourtant, dans le premier cas, la sanction des études secondaires se fait localement (surtout par les professeurs eux-mêmes, ce que les Anglais appellent "schoolbased assessment"), alors que dans le deuxième cas, l'évaluation se fait à l'aide d'épreuves centralisées ("external assessment").

Il n'y a pas de règle (voir l'annexe I à ce sujet).

Les Suédois, les Suisses (cf. conférence de M. Jean Cardinet au Congrès de l'ADMEE à Québec en 1986), les Allemands et les Ontariens prétendent que les épreuves élaborées et administrées par l'école sont meilleures que les épreuves externes pour rendre compte convenablement du travail de l'élève. Et pourtant, l'Allemagne de l'ouest prépare pour mai 1988, un séminaire sur l'évaluation centralisée et, s'il n'y avait pas eu de changement de gouvernement en Ontario il y a deux ans, cette province aurait aujourd'hui des examens ministériels comme l'avait annoncé en 1984 la ministre de l'Education.

Les tenants des examens centralisés font valoir qu'il est nécessaire d'avoir une forme d'évaluation uniforme, que les notes d'écoles sont disparates, que les instruments de mesure sont différents et d'inégale valeur, que les critères varient d'une école à une autre voire d'un professeur à un autre, qu'un A ici vaut bien un B ailleurs. C'est d'ailleurs la principale raison pour laquelle l'Alberta, en 1983, sous la pression des parents et des médias, est revenue à un système d'examens provinciaux.

Ce qu'on peut dire, c'est qu'au Québec le principe même d'avoir des épreuves centralisées au secondaire reçoit un large assentiment des milieux scolaires et de la population, même si c'est plus évident chez les francophones que chez les anglophones dont la culture est plus "américaine" à cet égard.

1.2 Qui fait les examens?

Au Canada (Québec, Terre-Neuve, Alberta, Colombie-Britannique et Nouveau-Brunswick) les épreuves centralisées sont élaborées et administrées sous la responsabilité des **ministères de l'éducation.**

C'est là toutefois une situation assez exceptionnelle si l'on considère l'ensemble des pays de l'OCDE et les états américains où les examens sont souvent faits par des sociétés sans but lucratif ou par des commissions ("councils", "syndicates") rattachées à des universités ou carrément par l'entreprise privée.

Exemples:

- **Australie:** entreprise privée, industrie très compétitive;
- **Royaume-Uni:** les épreuves centralisées sont élaborées et administrées par sept "commissions" autonomes, non financées par l'État, et dont six sont rattachées à des universités (mentionnons Cambridge, Oxford, London, Durham);
- **États-Unis:** la plupart des états utilisent des examens (ou tests) élaborés par des éditeurs privés. Le plus connu est ETS (Educational Testing Service): 2 400 employés (dont 650 professionnels), budget de 178 millions US en 1985-1986. Il y en a d'autres, de moindre envergure:
  - California Achievement Test;
  - Iowa Test of Basic Skills;
  - Stanford Achievement Test.

1.3 Qu'est-ce qu'on évalue au moyen d'une épreuve centralisée?

Que l'épreuve externe soit préparée par la commission scolaire, ou par le Ministère, ou par un éditeur privé ou par une forme quelconque d'agence ou de commission, cette question est fondamentale.

Par exemple, aux **État-Unis**, il y a 16 000 districts scolaires, chacun assez jaloux de ses prérogatives quant aux programmes d'études. Les épreuves externes se limitent donc habituellement aux matières de base et aux connaissances et habiletés fondamentales.

Les épreuves ainsi élaborées ne sont pas fondées sur des programmes nationaux; ce sont plutôt les divers programmes d'études des districts scolaires qui s'ajustent aux épreuves administrées (dont les contenus varient selon la firme à laquelle on s'adresse).

Un bon exemple: **le Royaume-Uni.** Les "commissions" d'examens mentionnées plus haut ont été créées au milieu du XIXe siècle à la demande des écoles et **non en vertu de politiques gouvernementales,** et ce en vue d'une mesure uniforme pour l'admission à l'université. Les écoles peuvent choisir entre les épreuves des sept "commissions" dans le cadre de ce qu'elles estiment être leur "freedom to teach the curriculum which they feel best suits their pupils' needs". Toutefois, le "pouvoir" de ces commissions et une certaine concertation entre elles ne peuvent éviter d'entraîner la constitution d'une certaine forme de "curriculum national", ce qui est bien pour d'aucuns et à proscrire pour d'autres. Les prochains mois seront révélateurs à cet égard puisque le gouvernement nouvellement élu doit proposer au Parlement l'adoption officielle d'un "national curriculum".

Dans les **provinces canadiennes** déjà mentionnées, où il n'existe habituellement pas de **programmes d'études provinciaux** aussi précis qu'au Québec, ce sont les épreuves ministérielles elles-mêmes et les "syllabuses" et directives les accompagnant qui font graduellement office de programmes d'études; mais, dans la tradition pédagogique anglo-saxonne au Canada, on se rend compte que, si l'on considère un peu comme **inévitable** l'instauration d'examens ministériels, il y a davantage de résitance à l'adoption de programmes d'études précis et obligatoires pour l'ensemble des écoles d'une province.

Au **Québec**, à l'époque des "anciens programmes", ce sont très largement les "bulletins d'information sur les examens" qui constituaient le champ de l'évaluation. Par ces bulletins, on précisait les parties importantes des programmes, les pondérations, on explicitait les "intentions curriculaires", etc. Et graduellement, on en est venu à une compréhension assez univoque, à la grandeur du réseau scolaire, de ce qui devait être enseigné et de ce qui serait évalué, et comment.

Avec les **nouveaux programmes d'études**, le Québec propose un type de curriculum qui ne se retrouve nulle part à ce degré parmi les pays de l'OCDE ou des états de l'Amérique du Nord.

Les programmes d'études proposent, non seulement des contenus notionnels mais aussi des objectifs décrivant des comportements,

des attitudes et des habiletés et même des approches pédagogiques bien particulières et parfois obligatoires telles:

. l'"approche communicative" dans les programmes de langue;

. la "résolution de problèmes" en mathématique;

. la "méthode scientifique" dans les programmes de sciences;

. la "méthode historique" en histoire (apprentissage basé sur l'utilisation de documents historiques).

Or, il est important de noter que, dans l'ensemble de la démarche ministérielle d'implantation des nouveaux programmes d'études, il découle presque naturellement que les épreuves ministérielles soient perçues comme l'un des instruments privilégiés d'appropriation des contenus des programmes par les enseignants, puisque selon un adage fort connu, les professeurs enseignent en fonction des examens ("teachers teach to the tests", comme le disent les Anglais).

Nous reviendrons plus loin là-dessus puisque c'est capital.

Qu'il suffise à ce moment-ci de bien remarquer les éléments suivants, à la lumière de la description qui précède sur la question: "qu'est-ce qu'on évalue au moyen d'une épreuve centralisée?":

. habituellement, une épreuve externe préparée par une agence ou une firme non gouvernementale porte sur les apprentissages fondamentaux (le **quoi**) et non sur l'approche pédagogique (le **comment**). Il y a peu de danger de divorce entre le contenu de l'épreuve et ce qui est enseigné. D'autant plus que, l'école a un choix parmi plusieurs firmes ou agences et que l'enseignement est graduellement ajusté en fonction des contenus habituellement évalués;

. quand une épreuve externe est administrée par un ministère de l'éducation, dans un contexte où il n'y a pas de programme d'études précis obligatoire, il y a danger de divorce entre le contenu de l'épreuve et le contenu des divers programmes locaux (ce qui fut le cas de l'Alberta en 1984 et du Nouveau-Brunswick cette année pour l'épreuve de mathématique, quand des taux d'échecs très importants furent constatés);

. enfin, si, comme au Québec, l'épreuve ministérielle veut à la fois évaluer les apprentissages et contribuer à accélérer le processus d'implantation du programme d'études national, il y a danger d'écart entre le contenu de l'épreuve et les apprentissages effectivement réalisés par les élèves, et ce à deux égards:

  - d'abord parce que les programmes d'études du Québec contiennent des objectifs qui portent largement sur le développement d'habiletés complexes qui sont, par définition, plus difficiles à évaluer au moyen d'une épreuve externe;

  - ensuite parce que l'appropriation par les éducateurs du contenu des programmes d'études est nécessairement très variable d'un enseignant à un autre durant les premières années d'application; il peut donc y avoir divorce entre le libellé strict des objectifs du programme et la lecture qui en est faite.

1.4 La forme des épreuves centralisées: choix multiples ou questions ouvertes?

Les "examens objectifs" sous la forme d'épreuves à choix multiples ont été utilisées aux États-Unis à compter de la **Première guerre mondiale** et elles ont joui d'une réputation enviable jusqu'à aujourd'hui. Et ce pour des raisons évidentes:

- leur **correction est facile et rapide** (surtout avec les procédés informatiques en vigueur aujourd'hui et l'utilisation des lecteurs optiques);
- elles permettent habituellement de couvrir plus facilement **l'ensemble des dimensions d'un programme**;
- ce type d'épreuves peut être administré à de **grandes populations et à des coûts très abordables** (on estime qu'il en coûte cinq fois plus pour corriger des épreuves traditionnelles que des épreuves "objectives");
- les données obtenues peuvent être immédiatement disponibles à des **fins statistiques** (analyses d'items, etc.);
- la correction est moins soumise à la **subjectivité du correcteur**, les données sont moins sujettes à contestation et les **résultats** obtenus sont **comparables** (d'un élève à un autre, d'une école à une autre, d'une commission scolaire à une autre, ou d'un pays à un autre dans certains cas).

Si les épreuves à choix multiples demeurent fort répandues dans le monde, elles n'en demeurent pas moins contestables à certains égards. Leurs principales faiblesses sont les suivantes:

- l'épreuve à choix multiple est moins efficace pour mesurer des niveaux taxonomiques plus élevés ou complexes comme les capacités d'analyse et de synthèse;
- elle est inefficace pour évaluer certaines habiletés prescrites par les programmes;
- elle est inefficace pour juger de l'habileté à écrire;
- elle risque d'entraîner certains effets néfastes comme une forme de "paresse intellectuelle" chez les élèves et les enseignants: moins de lecture et d'écriture, moins d'effort dans la démonstration, etc.

Le problème est de taille. Et ce n'est pas parce qu'on a la bonne idée d'abolir les épreuves à choix multiples et de les remplacer par des épreuves "à développement" que le problème est résolu. À notre connaissance, seul le Cambridge Local Examination Syndicate propose une batterie d'épreuves externes dont une bonne partie contient des questions exigeant des réponses construites et met aussi en place les moyens pour assurer une comparabilité raisonnable des résultats.

Mais Cambridge Local Examination Syndicate, c'est:

- 300 employés à plein temps;
- plus de 5 000 "examinateurs-correcteurs" pigistes;
- une organisation extrêmement sophistiquée, rodée et efficace;
- un budget très important (les écoles payant un coût unitaire par élève et par épreuve).

Notre propre expérience avec l'administration de l'épreuve de français écrit de 5e secondaire depuis deux ans nous démontre dans quelle mesure la **correction uniforme** d'une épreuve "non objective":

- coûte cher (+ 300 000 $);
- comporte des problèmes techniques considérables;
- prend un temps énorme (dix semaines de correction à 70 correcteurs), et ce pour un seul des quatre volets du programme de français.

Notre propre expérience nous démontre aussi que, même avec une grille de correction extrêmement serrée, il est très difficile de garantir une uniformité de correction pour une épreuve non objective si la correction est laissée à chaque école.

Il y a donc ici des choix à faire en fonction des objectifs visés.

1.5 Qui réussit? Qui échoue? Qui décide? Comment?

On a souvent tendance à penser qu'il y a une objectivité pédagogique pure dans la détermination des taux d'échec et de réussite scolaire.

Dans nos cultures, certaines images sont bien ancrées:

- s'il y a peu d'échecs, on dira que l'examen était facile;
- s'il y a beaucoup d'échecs on dira que l'examen était trop difficile.

Au Maroc, cette année, 88% des élèves ont échoué à l'examen du baccalauréat. On a décidé d'abolir le bacc. français. En France, l'an dernier, dans certaines académies, on a instauré des épreuves externes pour le lycée. Devant les trop faibles résultats, on a décidé de ne pas les utiliser à des fins de promotion.

La fixation des seuils de réussite - et leur utilisation - n'est donc pas un problème purement pédagogique mais c'est une question qui s'inspire aussi de considérations à la fois sociales, politiques et économiques.

Contrairement à ce qui nous est connu ici au Québec, ailleurs les seuils de réussite sont habituellement fixés **a posteriori** ou encore ne font pas l'objet d'une réglementation stricte.

Ainsi, **aux États-Unis**, quelques états ont une "note de passage minimale pour tous les élèves". D'autres états permettent aux districts scolaires de fixer leur propre note de passage même quand il y a un examen administré à la grandeur de l'état.

Et puisqu'on utilise largement des tests standardisés (préexpérimentés, expérimentés, calibrés), on peut dire, en caricaturant à peine, que les taux de réussite sont connus d'avance.

Dans les "commissions" d'examens **anglaises** (comme à Cambridge), on procède de la façon suivante:

- les épreuves sont élaborées par des experts, révisées par des experts, et souvent mises à l'essai de façon légère;
- l'épreuve est administrée dans les écoles et les copies sont retournées au centre de correction;

- coûte cher (+ 300 000 $);
- comporte des problèmes techniques considérables;
- prend un temps énorme (dix semaines de correction à 70 correcteurs), et ce pour un seul des quatre volets du programme de français.

Notre propre expérience nous démontre aussi que, même avec une grille de correction extrêmement serrée, il est très difficile de garantir une uniformité de correction pour une épreuve non objective si la correction est laissée à chaque école.

Il y a donc ici des choix à faire en fonction des objectifs visés.

1.5 Qui réussit? Qui échoue? Qui décide? Comment?

On a souvent tendance à penser qu'il y a une objectivité pédagogique pure dans la détermination des taux d'échec et de réussite scolaire.

Dans nos cultures, certaines images sont bien ancrées:

- s'il y a peu d'échecs, on dira que l'examen était facile;
- s'il y a beaucoup d'échecs on dira que l'examen était trop difficile.

Au Maroc, cette année, 88% des élèves ont échoué à l'examen du baccalauréat. On a décidé d'abolir le bacc. français. En France, l'an dernier, dans certaines académies, on a instauré des épreuves externes pour le lycée. Devant les trop faibles résultats, on a décidé de ne pas les utiliser à des fins de promotion.

La fixation des seuils de réussite - et leur utilisation - n'est donc pas un problème purement pédagogique mais c'est une question qui s'inspire aussi de considérations à la fois sociales, politiques et économiques.

Contrairement à ce qui nous est connu ici au Québec, ailleurs les seuils de réussite sont habituellement fixés **a posteriori** ou encore ne font pas l'objet d'une réglementation stricte.

Ainsi, **aux États-Unis**, quelques états ont une "note de passage minimale pour tous les élèves". D'autres états permettent aux districts scolaires de fixer leur propre note de passage même quand il y a un examen administré à la grandeur de l'état.

Et puisqu'on utilise largement des tests standardisés (préexpérimentés, expérimentés, calibrés), on peut dire, en caricaturant à peine, que les taux de réussite sont connus d'avance.

Dans les "commissions" d'examens **anglaises** (comme à Cambridge), on procède de la façon suivante:

- les épreuves sont élaborées par des experts, révisées par des experts, et souvent mises à l'essai de façon légère;
- l'épreuve est administrée dans les écoles et les copies sont retournées au centre de correction;

- dans un premier temps, un échantillon est corrigé. On discute de la grille de correction, on fait les ajustements nécessaires;

- puis, à la lumière de l'échantillon corrigé, de ce qui a été observé au cours des années précédentes, **on fixe le seuil de réussite** (ou la note de passage). Ainsi, pour deux épreuves différentes (Y et Z) de 40 questions, on pourrait décider que pour l'épreuve Y, la note de passage est de 18 sur 40 et que pour l'épreuve Z la note de passage est de 27 sur 40.

Il est peut être bon de remarquer que cette façon de faire s'accommode assez bien d'un système de notation de type anglo-saxon (A, B, C, D, E), D étant la note de passage, puisque le résultat brut et la note finale ne sont pas de même nature. D'un côté on a des résultats chiffrés et de l'autre, des résultats exprimés par des lettres.

Au Canada, là où il y a des systèmes de sanction ministériels, on a habituellement une notation en pourcentage, avec une note de passage fixée à 50% ou 60%, et on prend en compte la note de l'école, ordinairement dans une proportion de 50-50.

La province de Terre-Neuve, par exemple, a un système de sanction calqué sur celui du Québec, avec conversion et modération de la note d'école.

Quand, au Québec, nous "convertissons" un résultat (i.e. 43% devient 60% comme dans le cas de l'épreuve d'histoire du Québec et du Canada de juin 1987), nous faisons une opération qui "a l'air" un peu exceptionnelle, mauvaise, incorrecte, répréhensible. Il faut bien se rendre compte que c'est faire a posteriori ce que tous les systèmes d'examens centralisés sérieux du monde font habituellement a priori (en toute légitimité, et sans que personne ne s'en émeuve). On pourrait même dire qu'il y a, au Québec, un certain courage à rendre publique des données brutes.

La pratique observée dans le monde, et particulièrement dans les systèmes anglo-saxons (cf. Reddaway, Somerset) est que les résultats bruts sont rarement utilisés; on utilise les scores transformés. Les scores bruts servent surtout pour des analyses statistiques sur le rendement réel des élèves, sur la pertinence des programmes, pour la rétro-information auprès des enseignants, etc.

Conclusion

Dans cette première partie, nous avons essayé de situer les pratiques québécoises d'évaluation des apprentissages et de sanction des études secondaires en relation avec ce qui peut être observé dans d'autres états comparables. Nous avons pu constater qu'en ce domaine il n'y a rien d'univoque et que les façons de faire sont très variées; parce que - et c'est important d'en être très conscient -, dans un système scolaire, les méthodes d'évaluation des apprentissages, et surtout de sanction des études secondaires, sont au moins autant influencées par des dimensions culturelles (politiques, sociales, économiques) que par de seules considérations pédagogiques.

Dans une deuxième partie, nous allons examiner les résultats d'ensemble des épreuves ministérielles de juin 1987 au Québec et de l'épreuve d'histoire du Québec et du Canada en particulier.

2. Les résultats des épreuves ministérielles de juin 1987

2.1 Traitement des résultats

La note finale pour tout cours objet d'une épreuve ministérielle est formée, dans une proportion 50% - 50%, de la note d'école (modérée) et de la note de l'épreuve ministérielle (convertie, s'il y a lieu).

Il est impropre de parler de "normalisation". Si le Ministère normalisait les résultats, il devrait modifier les notes brutes des épreuves ministérielles pour qu'elles se distribuent selon la courbe dite "normale".

Pour certaines raisons toutefois, il effectue certaines transformations appelées CONVERSION et MODÉRATION.

Qu'en est-il au juste?

2.1.1 LA CONVERSION

Par souci de justice, le Ministère vise à ce que ses épreuves aient, d'une année à l'autre, un degré de difficulté équivalent. Par ailleurs, rappelons-le, les épreuves ministérielles ne sont pas mises à l'essai avant leur administration.

Il peut donc arriver qu'en dépit des précautions habituelles prises au moment de la rédaction et de la révision de ces épreuves, on constate, au moment de l'administration, des anomalies qui invalident certaines questions et entraînent des taux d'échec anormalement élevés. On retranche alors ces questions défectueuses au moment de la correction, ce qui suffit habituellement à corriger la situation.

Si, en dépit de l'annulation de certaines questions, le taux d'échec demeure anormalement élevé, le Ministère procède à la conversion des résultats qui consiste à relever légèrement tous les résultats à cette épreuve et à ainsi diminuer le taux d'échec.

On rapporte qu'au début des années 1970, les résultats de plus de 90% des épreuves administrées par le Ministère devaient être convertis.

Au cours des années, la situation s'est graduellement stabilisée. Voici, à cet égard, les chiffres des dernières années:

Année	Nombre d'épreuves uniques	Nombre d'épreuves converties	% d'épreuves converties
1977	256	150	58%
1978	205	112	55%
1979	191	77	40%
1980	171	55	32%
1981	171	47	27%
1982	171	29	17%
1983	139	25	18%
1984	129	20	16%
1985	112	14	13%
1986	115	8	7%

C'est à la fois un indice d'une meilleure adéquation entre les épreuves ministérielles et les programmes d'études, et d'une augmentation de la qualité des apprentissages dans certains cas.

En juin 1987, nous avons assisté à une augmentation générale de taux d'échec due:

. à la nouvelle note de passage de 60% qui s'applique cette année à la 5e secondaire.

. à la difficulté de certaines épreuves, et notamment d'histoire du Québec et du Canada (nous traiterons spécifiquement de ce cas plus loin);

Voici la fluctuation du taux d'échec pour les dernières années:

Année	Pourcentage d'échec avant conversion	Pourcentage d'échec après conversion	Pourcentage d'échec après l'addition de la note d'école
1983	21	16	- -
1984	19	17	- -
1985	18	17	- -
1986	24	22	17
1987	35	26	21

Dans ce contexte, le Ministère a dû convertir 34 épreuves sur 112 soit 30% des épreuves administrées. Avec la note de passage à 50%, en juin 1987, le taux d'échec global avant conversion aurait été de 20,8% au lieu de 35%. Pour illustrer davantage l'impact de l'augmentation de la note de passage, voici la liste des épreuves de formation générale qui ont dû être converties en juin 1987, avec le taux d'échec brut et le taux d'échec si la note de passage était restée à 50% ainsi que le taux d'échec après conversion:

Épreuves	Taux d'échec 60%	Taux d'échec 50%	Taux d'échec après conversion
Chimie 562	53	32	34
Physique 422	51	30	34
Physique 432	66	46	34
Mathématique 522	46	29	29
* Histoire du Québec et du Canada	76	57	30
* Géographie du Québec et du Canada	56	40	34
Français 512	43	23	32
Anglais 412 (oral)	44	20	28
Chemistry 562	32	17	17
Physics 432	61	45	32
Mathematics 522	46	40	32
History 412	48	30	33
Geography 412	57	37	35

Cette situation a entraîné une baisse dans le nombre de candidats diplômés à la publication de juillet et une hausse notable dans le nombre d'élèves inscrits à la session d'examen du mois d'août. Nous avons même dû prendre la décision de "convertir" les résultats de deux épreuves du mois d'août (histoire et géographie), ce que nous nous étions engagés à ne plus faire.

L'utilisation de la conversion et les résultats des élèves aux épreuves du mois d'août ont contribué à normaliser la situation d'ensemble.

Mais nous devons prendre des mesures pour composer avec la situation problématique qui vient d'être décrite et qui est entraînée par plusieurs facteurs:

. une nouvelle note de passage (60%);

. des nouveaux programmes avec des objectifs préconisant des apprentissages plus complexes;

* Nouveaux programmes d'études.

. une volonté de resserrer l'évaluation des apprentissages;

. l'abolition des voies.

Et il ne faut pas perdre de vue que dans trois ans, la réussite de cours tels: langue seconde de 5e secondaire, mathématique et sciences de 4e secondaire sera obligatoire pour obtenir un diplôme d'études secondaires.

2.1.2 La modération

La note d'école compte pour la moitié de la note finale, dans les matières pour lesquelles il y a épreuve ministérielle. Or, les notes d'école ne sont pas toujours comparables entre elles. Il ne faut pas s'en étonner puisque les pratiques d'évaluation varient beaucoup d'une commission scolaire à une autre, d'une école à une autre, voire d'un enseignant à un autre; de plus, le degré de difficulté des épreuves varie aussi d'un organisme scolaire à un autre.

Pour être juste envers l'ensemble des candidats, le Ministère tente de rendre les notes d'école aussi comparables et aussi objectives que possible. Par un procédé statistique, il modifie, à la hausse ou à la baisse, la note d'école de chaque élève après avoir comparé la note moyenne de son groupe à l'école et la note moyenne du même groupe à l'épreuve ministérielle.

2.2 Le cas particulier d'histoire du Québec et du Canada

Le vendredi 19 juin 1987, le ministère de l'Éducation administrait pour la première fois aux élèves de quatrième secondaire une épreuve obligatoire pour le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada.

Cette épreuve faisait, dès le lundi 22 juin, l'objet de critiques concernant sa difficulté et certaines modalités de correction. On signalait que le taux d'échec pourrait être très élevé.

Ces critiques furent reprises par les médias d'information les 8, 9 et 10 juillet. L'étude des résultats de cette épreuve, le 10 juillet, confirmait que le taux d'échec était de 76%. L'épreuve a été convertie, et le taux d'échec ramené à environ 30%.

Nous avons réuni, le 20 août, un groupe de personnes (responsables ministériels, rédacteurs et réviseurs, et enseignants étrangers à l'élaboration de cette épreuve) dans le but de faire une analyse détaillée de l'épreuve administrée le 19 juin. On trouvera à l'annexe II le détail de cette analyse et certaines remarques générales.

3. Les actions à entreprendre

Après avoir fait état des pratiques québécoises en matière de sanction des études secondaires et les avoir mises en relation avec ce qui se fait ailleurs, et après avoir exposé l'impact de certaines pratiques sur la performance des élèves en juin 1987, nous allons maintenant examiner les diverses alternatives possibles en regard de certains éléments mentionnés dans la première partie et des conclusions de l'annexe II.

3.1 Le Québec doit-il maintenir des examens centralisés?

Nous avons déjà établi qu'il ne va pas de soi qu'il y ait des examens centralisés dans un système d'éducation. Plusieurs pays n'en ont pas.

À cet égard le Québec pourrait:

- administrer des épreuves centralisées mais **facultatives** (comme en Saskatchewan);
- **n'administrer aucune épreuve centralisée** dans le cadre de la sanction des études secondaires et s'en remettre aux commissions scolaires pour l'évaluation de fin d'études (comme en Ontario);
- ou encore n'administrer des épreuves obligatoires que pour un nombre très restreint de programmes (comme au Nouveau-Brunswick présentement).

Toutefois, un certain nombre de raisons semblent indiquer que **le Québec devrait maintenir des épreuves ministérielles** obligatoires dans le cadre de la sanction des études secondaires, et ce, en formation générale, pour les cours dont la réussite est obligatoire pour l'obtention du diplôme ou qui sont des préalables absolus pour l'admission au collège:

A. D'abord, nous croyons que les épreuves ministérielles font partie de la **culture scolaire du Québec**, que leur existence n'est pas remise en cause par les éducateurs et la population, et qu'elles constituent une stimulation souhaitable pour les écoles.

B. De telles épreuves sont nécessaires pour assurer une **certaine stabilité dans les programmes d'études** et pour **promouvoir certains standards** dans les matières principales. On remarque que dans les pays qui n'ont pas d'examens centralisés (Suède, Suisse, Belgique francophone, par exemples), une grande homogénéité existe parmi les éducateurs quant aux standards implicites exigés, cela étant dû à une plus longue "histoire" du système éducatif et aussi au fait que la formation des maîtres est réalisée dans un cadre beaucoup plus homogène qu'au Québec.

C. Enfin, **la tendance observable autour de nous va dans ce sens.** Il y a à peine cinq ans, au Canada, seuls le Québec et Terre-Neuve administraient des épreuves ministérielles obligatoires. Depuis lors, l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Nouveau-Brunswick ont rétabli des épreuves externes; l'Ontario y songe. Aux États-Unis, depuis la publication de "A Nation at Risk" et "A Place Called School", plusieurs états posent des gestes en ce sens.

3.2 Les modalités de l'évaluation centralisée

3.2.1 Qu'est-ce qu'on évalue au moyen d'une épreuve centralisée?

Comme nous l'avons établi précédemment, dans la logique québécoise, l'évaluation ministérielle vise d'abord **à situer l'élève par rapport aux objectifs d'un programme d'études.**

Mais il nous faut cesser de prétendre, comme nous le faisons tout naturellement, que nos programmes d'études véhiculent à la fois **tous** les bons contenus et le niveau d'éducation qu'il convient d'assurer à la population. De prétendre aussi que les enseignants doivent et peuvent se les approprier facilement et rapidement, et que les élèves peuvent réaliser tous les objectifs qui y sont contenus.

Il faut semble-t-il, constater:

- que **certains objectifs contenus dans nos programmes sont trop élevés** pour tous les élèves. Exemple en histoire du Québec et du Canada: **"Expliquer l'évolution** de la société du Bas-Canada de 1791 à 1840".

- que, même quand les objectifs sont adéquats, **il peut y avoir manifestement écart entre** le programme (ce qui doit être enseigné) et son appropriation par les enseignants (ce qui est réellement enseigné).

Nous suggérons donc que le rationnel des épreuves ministérielles se fonde à la fois sur les programmes d'études **et, sur une lecture de la pratique pédagogique réelle.** Celle-ci peut se faire:

- par l'**étude des résultats,** question par question, des épreuves déjà administrées. Exemples: histoire du Québec et du Canada, mathématique 414, juin 1987.

- en commençant le processus d'élaboration des épreuves par la réunion d'un **"comité d'orientation"** (un peu comme cela se fait quand il n'y a pas de programme d'études national) aux fins de baliser le choix des "dimensions" du programme qu'il est raisonnable d'évaluer.

Cette façon de faire aurait l'avantage "d'accompagner" l'implantation du programme plutôt que de prétendre la forcer et, surtout, de viser une plus grande adéquation entre l'épreuve et ce que les élèves ont effectivement appris.

3.2.2 Qui fait les examens?

Au Québec, les épreuves ministérielles sont élaborées, révisées et traduites par des enseignantes et enseignants sous la responsabilité et la coordination du Ministère. Quelques centaines d'enseignants et enseignantes sont, à ce titre, mis à contribution chaque année par le Ministère.

Pour les "anciens programmes", nos comités d'enseigannts sont assez stables et l'élaboration des épreuves est une opération assez bien rodée et non problématique.

Pour les "nouveaux programmes", l'opération est à ses débuts. Pour juin 1987, les programmes suivants furent l'objet d'une épreuve ministérielle:

- histoire du Québec et du Canada (épreuve obligatoire);
- géographie du Québec et du Canada (épreuve obligatoire);
- éducation économique (épreuve obligatoire);
- français, langue maternelle 5e secondaire (épreuve facultative);
- mathématique 4e secondaire (épreuve facultative).

À ce moment-ci, il était un peu inévitable que nos collaborateurs se recrutent encore largement parmi les enseignants et les conseillers pédagogiques qui ont participé à l'élaboration des programmes et des guides ou qui ont été associés au processus d'implantation. Il faudra intensifier nos efforts visant à recruter nos rédacteurs et réviseurs de façon à diversifier la composition de nos équipes et ainsi nous assurer d'une distance nécessaire à l'égard des programmes eux- mêmes.

Comme nous l'avons vu antérieurement, il y a des alternatives à cette façon de faire:

- entreprise privée;
- corporations publiques autonomes;
- universités.

Nous croyons toutefois qu'**il y a lieu que les épreuves continuent d'être élaborées par des équipes d'enseignants sous la coordination du Ministère** pour continuer d'utiliser l'expertise développée au Ministère et, surtout, pour conserver l'"approche coopérative" que permet le développement des épreuves ministérielles. Il ne faut pas oublier que cette activité requiert, chaque année, la contribution de près de cinq cents enseignants (pour la rédaction d'items, la révision des épreuves, la traduction, etc.)

3.2.3 Quelle forme d'épreuves le Ministère doit-il administrer?

Un des objectifs visés par l'administration d'épreuves centralisées par le Ministère est d'assurer une plus grande uniformité dans l'évaluation des apprentissages en fin d'études secondaires et de permettre une "comparabilité" des résultats (entre les élèves eux-mêmes, entre les groupes d'élèves, entre les écoles, entre les commissions scolaires voire entre les régions). Et plus l'épreuve est objective (et sa correction), plus cet objectif peut facilement être réalisé.

Par ailleurs, l'épreuve objective comporte les inconvénients mentionnés précédemment.

Il faut donc faire des choix.

Pour certains objectifs d'apprentissage, les choix à faire sont évidents. Exemple: pour évaluer le "savoir écrire", l'élève doit écrire un texte complet. Mais il faut mettre en place un mécanisme extrêmement complexe et onéreux si l'on veut aussi assurer une uniformité raisonnable dans la correction et une bonne "comparabilité" des résultats. Nos possibilités de généraliser cet exemple sont précaires compte tenu des ressources qu'il requiert.

Il semble que le Ministère doive:

A. **Maintenir une partie "objective" importante dans ses épreuves.** Même si cela est complexe et un peu "risqué", on a expérimenté - ici et ailleurs - des formes de questions à choix multiples qui exigent de l'élève de faire appel à ses capacités et qui permettent de mesurer des niveaux taxonomiques plus élevés que la simple connaissance.

B. Pour l'autre partie de nos épreuves, il semble qu'il y ait lieu d'**explorer d'autres modèles de "questions ouvertes"** (qui varieront évidemment selon les disciplines en cause). Mais attention! L'une des causes des faibles résultats obtenus à la section B de l'épreuve d'histoire du Québec et du Canada (juin 1987) est justement reliée au fait que l'élève n'avait pas que des choix à faire entre des réponses suggérées mais qu'il devait lui-même les donner. Et nous n'en étions pas encore à lui demander un développement écrit sur un sujet donné. À la difficulté de lire déjà signalée, allons-nous substituer - ou ajouter - la difficulté d'écrire (celle-ci encore mieux connue)?

   Nous suggérons néanmoins qu'il faut aller dans le sens de "questions ouvertes". Mais plus elles seront "ouvertes", moins l'évaluation sera uniforme et moins les résultats seront comparables. C'est sans doute du côté d'un dosage raisonnable qu'il faut aller.

3.2.4 Quelques orientations quant aux modalités d'élaboration des épreuves

Il y a une période d'ajustement nécessaire quand on entreprend d'élaborer des épreuves centralisées pour une nouvelle génération de programmes d'études. C'est vrai ici comme ailleurs. D'ailleurs, les épreuves administrées en juin 1987 pour les nouveaux programmes de géographie et d'éducation économique - c'était la deuxième année - n'ont pas suscité les mêmes critiques que

l'épreuve d'histoire. La mise à l'essai des épreuves - dont nous traiterons à la section suivante - devrait contribuer à éviter les erreurs, les ambiguïtés et les difficultés non recherchées. Mais compte tenu des observations faites sur les résultats de juin et des analyses que nous avons faites des épreuves elles-mêmes, il faut aller plus loin.

Nous envisageons, par conséquent, de prendre les mesures suivantes:

A. **Éviter, dans les questions, les lectures trop longues ou trop difficiles.**

B. **Éviter de trop varier la forme de questions** (et des réponses) à l'intérieur d'une même épreuve. On a noté, en effet, que la difficulté est aussi inhérente au fait que l'élève, à chaque question, doive se réajuster dans sa façon de lire et de comprendre la question, et d'y répondre.

C. **Quant aux exigences (seuils de réussite),** adopter une approche qui soit un compromis acceptable entre la rigueur que nous voulons promouvoir à l'intérieur du système d'éducation et la nécessité de reconnaître les apprentissages effectivement réalisés par les élèves.

3.3 Comment sont déterminés la réussite et l'échec?

Nous avons exposé au premier chapitre la problématique de la fixation des seuils de réussite.

On aura probablement noté qu'une notation "à l'anglo-saxonne" (A, B, C, D, E) nous permettrait une approche plus orthodoxe à l'égard du problème que nous avons. Dans un cas, c'est reçu comme une opération normale qui consiste à déterminer quel résultat (chiffré) d'une épreuve équivaut au seuil de réussite (notation alphabétique), alors qu'ici la conversion d'un résultat brut (en pourcentage) en résultat net (en pourcentage) peut prendre, à l'occasion, les allures d'une opération de maquillage.

Toutefois, il n'apparaît pas réaliste d'aller à l'encontre d'une culture pour laquelle la note en pourcentage est aussi profondément ancrée que le congé du 24 juin. **Et il y a lieu, semble-t-il, de conserver la note de passage de 60%** même si cela pêche contre "l'orthodoxie docimologique". Et, de toute façon, nous avons eu un long débat là-dessus il y a quelques années.

Cela nous impose toutefois **une meilleure validation a priori de nos épreuves.** Non pas un processus classique de pré-expérimentation et d'expérimentation qui prend habituellement deux ans (et même de cinq à sept ans dans le cas des évaluations comparées comme celles qui ont été conduites par l'International Education Assessment); nous ne pouvons nous le permettre puisque nous devons administrer **trois sessions d'examens à chaque année.**

Parlons plutôt d'une mise à l'essai sérieuse auprès d'un échantillon limité qui permettrait:

- de "tester" l'épreuve auprès d'un échantillon d'élèves;
- de repérer des anomalies quant à la durée de l'épreuve, de la formulation des questions ou des consignes, etc.;

. d'en valider le degré de difficulté en situation réelle.

Et conserver, en réserve, l'outil de la "conversion" dans les cas d'anomalies qui pourraient subsister.

Mais gardons bien en tête que, a priori ou a posteriori, la fixation du taux d'échec demeure une opération relative et, dans une certaine mesure, subjective.

Conclusion générale

Dans le présent document, nous avons voulu faire état des pratiques ministérielles quant à la sanction des études secondaires en relation avec les résultats obtenus par les élèves de juin 1987 et avec les pratiques en vigueur dans d'autres états comparables.

L'analyse démontre:

1. Que compte tenu de la culture scolaire du Québec, de la nécessité d'assurer une certaine stabilité dans les programmes d'études et de promouvoir certains standards, et considérant la tendance observable dans des états comparables, **le Québec devrait maintenir des épreuves ministérielles obligatoires dans le cadre de la sanction des études secondaires.**

2. Comme les épreuves ministérielles, au Québec, visent d'abord à situer les élèves par rapport aux objectifs des programmes d'études officiels et que l'appropriation des nouveaux programmes par les enseignants ne peut être que graduelle, nous devrions:

   . adopter une **démarche graduée** dans l'élaboration des épreuves pour les nouveaux programmes d'études;

   . adopter une **démarche d'élaboration qui tienne compte aussi de la pratique d'enseignement**;

   . élaborer des épreuves qui **ne visent pas nécessairement à couvrir le programme de façon exhaustive**;

   . **éliminer** des épreuves **les éléments qui contribuent à augmenter leur difficulté** (telles la quantité et la complexité des lectures demandées et la diversité dans la forme des questions;

   . **procéder à des mises à l'essai des épreuves** pour en valider à la fois le degré de difficulté et la clarté des réponses et des consignes.

3. Qu'il y a lieu que **les épreuves ministérielles continuent d'être élaborées par des équipes d'enseignants sous la coordination du Ministère.**

4. Que le Ministère **adopte des formules "mixtes" quant à la forme de ses épreuves**, c'est-à-dire:

   . une partie comportant des questions à choix multiples;

   . une partie comportant des questions ouvertes (ou à développements courts).

5. Que les **seuils de réussite** fixés pour les épreuves ministérielles tiennent compte de l'ensemble des exigences fixées par les règles de sanction des études secondaires et qu'ils constituent des exigences minimales.